

Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile

Carla Fardella

Universidad Autónoma de Barcelona, España

fardellacarla@hotmail.com

RESUMEN

Durante las últimas décadas la gestión de la educación pública se ha transformado de acuerdo a los lineamientos neoliberales. Esto ha ido transformando radicalmente el escenario de trabajo de los profesores. En este nuevo contexto de trabajo, los profesores no han respondido según lo esperado, dificultando la puesta en marcha de las políticas de fortalecimiento docente. Este artículo presenta los resultados de un análisis de las prácticas cotidianas de profesores municipales en torno a las nuevas regulaciones laborales derivadas de la institucionalización del modelo neoliberal en el sistema educativo. A partir de los datos producidos en entrevistas activas a profesores, se analizan y presentan algunas prácticas cotidianas y de resistencias que conviven con las prácticas profesionales prescritas por la política.

PALABRAS CLAVE

nueva gestión pública, trabajo docente, profesores, prácticas laborales, prácticas de resistencia

Everyday resistance practices on the institutionalization of the neoliberal model in educational policy: The case of Chilean teachers

ABSTRACT

During the last decades, public education management has changed following a neoliberal agenda. This has radically changed the working scenario of teachers. Within this new working context, teachers have not responded according to expectations, making it difficult to put in motion policies aimed at improving the performance of teachers. This article presents the results of an analysis of daily practices of municipal teachers about the new labor regulations that stem out of the institutionalization of the neoliberal model in the educational system. Base on data produced during living interviews to teachers, we analyze and present some daily practices and resistances that coexist with professional practices as prescribed by the policy.

KEYWORDS

New Public Management, teaching work, teachers, resistance, work practices, practices of resistance

Recibido: 23 abril 2013

Aceptado: 23 junio 2013

Cómo citar este artículo: Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-294

Esta investigación en curso es financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología de Chile, Proyecto Fondecyt N° 1121112. Investigador responsable: Vicente Sisto.

Nuevas regulaciones de lo público, nuevos escenarios laborales para el docente

A partir de la crisis económica de los 80, en Latinoamérica se desarrolla un proceso de desacreditación de la imagen de lo público, asociada a la incompetencia, a la lentitud e ineficiencia de los Estados para enfrentar los desafíos mercantiles del momento (Gentili, 1997). Bajo argumentos de desconfianza frente a las antiguas formas de administración pública, se han instaurado múltiples cambios en la gestión pública, permitiendo la reorganización de las funciones del Estado desde la lógica neoliberal.

Este nuevo escenario y organización de lo público ha sido llamado por algunos autores como *New Public Management*¹ (NPM) (Gunter y Rayner, 2007; Svensson, 2006; Ranson, 2008; Wittman, 2008). El NPM describe un contexto de cambio, donde las políticas se reorientan hacia el empoderamiento ciudadano a través de transparentar las funciones del Estado y se busca la descentralización y tecnologización de los servicios ofrecidos, orientado por estándares de eficiencia (Díaz, 2010; Gunter y Rayner, 2007; Svensson, 2006; Ranson, 2008). En definitiva, lo que vemos es un traspaso de las lógicas de la gestión del sector privado, al sector público, en nombre de valores como la eficiencia.

Estos cambios han tenido su impacto en las políticas públicas educacionales. De esta manera, recapitulando brevemente los cambios enfrentados por la educación pública, encontramos los principales rasgos del NPM. Primero, la diversificación del financiamiento de la educación a través de la incorporación de proveedores privados en el sistema, exentos de regulaciones propias de la administración pública; lo cual genera una alta competencia para las escuelas del sistema público municipalizado. Segundo, esta competencia se desarrolla especialmente en el campo de los resultados arrojados por los instrumentos estandarizados de evaluación de calidad, los que funcionan como herramientas de cuenta pública que debieran servir como insumo para las decisiones que toman los apoderados, mediante lo cual la población es clientelizada.

La entrada de la lógica neoliberal en las políticas públicas exige una redefinición radical de las

tecnologías y de los modos de gestión de su fuerza trabajadora (Castells, 1998; Medá, 1998; Beck, 2002). Por ello, la reforma exitosa del sistema educativo implica necesariamente el fortalecimiento de la profesión docente, comprendida como la línea clave de acción de las políticas educativas desde 1990 (Bellei, 2001; Bonifaz, 2011).

Desde esta perspectiva, la labor docente es gestionada desde las nuevas lógicas del Nuevo Management Público (Ranson, 2008; Wittman, 2008). Asociado a esto último, las nuevas formas de gestión de la fuerza laboral docente, alineada al resto de las reformas educativas, repercuten fuertemente en las demandas laborales hacia los profesores.

Estos cambios demandados al trabajo pedagógico, se han concretado en un conjunto de programas que buscan intervenir la carrera profesional docente desde la formación inicial hasta su retiro definitivo, a través de la implementación de diferentes dispositivos, como el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, sistemas de distinción y beneficio para desempeños exitosos, formación continua, redes de emprendimiento y asesoría profesional entre pares, por nombrar algunos (Bonifaz, 2011). En general, las transformaciones y nuevas regulaciones de la labor docente buscan instaurar una lógica de emprendimiento y autonomía profesional, dirección y supervisión del desempeño según estándares, remuneraciones variables y dependientes de los resultados y nuevos prototipos profesionales que orienten la conducta de los actuales profesores (Sisto, 2011).

Estas nuevas medidas transforman el trabajo docente, otorgándole excesiva responsabilidad en los procesos de mejorar y asegurar la calidad de la educación municipal. De tal modo que la responsabilidad social perteneciente antes al Estado es trasladada a los individuos, asumiendo ellos los nuevos riesgos propios de la competencia y los movimientos del mercado (Medá, 1998; Martínez, 2001; Hargreaves, 1996; Wittman, 2008). El docente es puesto en el centro de la acción, se le demanda ser emprendedor, competitivo, flexible, manejar numerosos proyectos; formarse continuamente, innovar, diversificarse en sus tareas y multiplicarse para poder dar respuesta a este nuevo entorno educativo (Birgin, 1997; Castells, 1998; Fullan, 2002).

Sin embargo los resultados de estas políticas no coinciden con lo prometido. Por el contrario, se ha documentado, entre los docentes, importantes formas

¹ *New Public Management* o en español *Nuevo Management Público*.

de rechazo a los nuevas formas de gestión de su fuerza laboral, (Bolívar, 2004; Sisto y Fardella, 2011; Núñez, 2002), prácticas irregulares (Martínez, 2010) o, leído desde otra perspectiva, déficit de profesionalismo para ejecutar las políticas que los atañen (Mizala y Romaguera, 2003; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2004). De alguna manera, estos hallazgos indican que este tipo de políticas se ha encontrado de frente con la realidad docente y no ha sido un encuentro favorable. Como señalan algunos autores, la creciente flexibilidad, precarización e individualización del trabajo docente se contraponen a los rasgos y prácticas tradicionales del empleo docente (Aróstegui y Martínez, 2008; Ávalos, 2006; Bellei, 2001; Bernstein, 1997; Birgin, 1997; Bolívar, 2004; Freytes, 2001; Reyes y Cornejo, 2007).

En efecto, las nuevas regulaciones docentes se instalan en un campo pleno de significados, conectándose con múltiples dimensiones, demandas institucionales, versiones de identidades profesionales locales, así como otras formas de identificación que históricamente han servido para dar significado al trabajo docente (Núñez, 2002; 2004). Estos campos y múltiples dimensiones que no alcanzamos a dilucidar constituyen la realidad de los cambios educativos amparados en el modelo neoliberal y es aquí donde estos cambios demandados realmente toman forma y sentido.

Como señala Freytes (2001) se ha dicho mucho acerca del modo-de-ser docente y muchas veces desde una posición de poder negando legitimidad a otras voces, que son justamente los docentes. Sin embargo, el dominio del territorio y la experticia del ritmo cotidiano de los centros escolares funcionan como argumento para reclamar voz en la definición de sus propios dominios, deber ser profesional y perspectivas de futuro (Freytes, 2001; Hargreaves, 2005; Sisto, 2011).

Tal como señala Fullan (2002), la implementación de las políticas, los resultados de los cambios demandados por las reformas educativas y en definitiva su éxito, encuentran su punto decisivo en los significados y prácticas de quienes están implicados en su implementación (Sacristán, 1992). Por ello, la importancia de profundizar sobre los discursos y práctica docentes cotidianos y locales. En ellos radica justamente el constante proceso de producción cotidiano, base para que el individuo signifique y valore los sucesos ocurridos y las nuevas organizaciones de su labor.

La instauración de lo neoliberal, se juega su éxito en lo imperceptible.

En este sentido, autores plantean que la piedra angular de los cambios de este modelo están justo en la transformación del sentido común, de la subjetividad, de

la cosmovisión y de relacionarnos en lo cotidiano (Reyes y Cornejo, 2007). Y estas estrategias educativas neoliberales no siempre son fáciles de percibir, así como tampoco las tácticas de los espacios cotidianos para reformular y resignificar las demandas propias de la institucionalización del modelo neoliberal (De Certeau, 2000).

Más allá de esta discusión, no basta con señalar las consecuencias de estas nuevas regulaciones laborales, no basta percatar y documentar las influencias de estas políticas en los espacios recónditos del alma. No niego que debemos analizar hasta qué punto el poder se ha arraigado en las prácticas laborales, transformando a los individuos en sujetos que confirman y reproducen la realidad prescrita por los modelos hegemónicos. Es cierto que debemos preguntarnos de qué modo los profesores están sujetos a este modelo de profesionalización, pero me parece aún más relevante preguntarnos de qué modo el sistema está sujeto también a los entramados discursivos y prácticas cotidianas de los profesores.

De acuerdo a esto, interesa analizar cuáles son los significados y las prácticas cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en la carrera profesional docente, desde las pequeñas voces de todos los días, desde lo local.

Metodología de la investigación

Se llevaron a cabo 20 entrevistas activas en torno a las políticas de fortalecimiento de la profesión docente. Los criterios muestrales exigieron que los docentes hayan vivenciado una o más de los programas de las políticas de fortalecimiento docente y que actualmente se encontraran oficialmente en ejercicio de su profesión en el sistema municipal de educación.

La metodología de producción de datos, debía sostener el importante desafío de vehicular narraciones, significados y prácticas propias de sujetos que experimentan la controvertida institucionalización del modelo neoliberal en la carrera docente, es decir una metodología que permitiera un acceso relatos nuevos y poco comunes dentro de los estudios del trabajo docente.

Por esta razón se realizaron entrevistas activas, las cuales son definidas como una interacción en la cual los participantes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, aunque guiado temática por una pauta flexible. Difiere de las técnicas de entrevistas más tradicionales en tanto el entrevistador se muestra como sujeto activo, poniendo en el espacio compartido con el entrevistado, sus ideas y juicios como opinión en diálogo (Denzin, 2001). Es a través de esta actividad que logramos

aproximarnos a los procesos en los cuales la realidad adquiere sentido de un modo cotidiano: "La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados" (Denzin, 2001, p. 25).

Este tipo de metodología posee la ventaja de permitir al investigador acceder más allá de los relatos comunes y previamente organizados por los participantes. Gracias a esta metodología, la mayoría de las entrevistas no se desarrollaron en torno a relatos elaborados o estereotipados acerca de las políticas educativas. En este sentido la flexibilidad y la espontaneidad de la entrevista activa, lleva necesariamente a espacios discursivos nuevos, que hace que entrevistados y entrevistadores se vean en la necesidad de relatar y reorganizar nuevos relatos acerca de sus quehaceres (Denzin, 2003).

En muchas entrevistas sucede que por primera vez se dicen o se ven en la necesidad de narrar eventos cotidianos relativos a la política. Sumado a esto, se debe considerar que todas las entrevistas fueron realizadas en espacios laborales de los profesores, es decir salas de clases, patios de colegios, sala de profesores, incluso caminando por los establecimientos educativos.

Entonces, si bien el contenido de las entrevistas se basó en los aspectos cotidianos de la ejecución de la política, también se realizó en un contexto de una conversación espontánea. Es decir, se buscaron relatos cotidianos acerca de la cotidianidad de la política, en espacios cotidianos de trabajo.

El corpus total de las entrevistas se codificó en función del contenido, creando unidades de significado, filtradas y reorganizadas a partir de los objetivos de la investigación. A partir de la lectura sistemática de los códigos y su con-texto, se buscaron patrones, temas y regularidades, así como también contrastes, paradojas e irregularidades (Delamont, 1992). Posteriormente, se procedió a relacionar los códigos en categorías analíticas, estableciendo nuevas conexiones entre los códigos (Coffey y Atkinson, 2003). Para analizar los datos producidos, se llevó a cabo un modelo de análisis combinado en el que se trabajó en el contenido de los textos, considerando también la forma discursiva de estos, recuperando elementos del modelo de repertorios interpretativos de Potter y Wetherell (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1998).

A partir de los relatos en torno a las prácticas cotidianas en torno a las políticas de fortalecimiento docente, se construyeron cuatro agrupaciones categoriales, que se exponen en el siguiente apartado.

Resultados

A continuación se exponen los resultados de la investigación que tiene por objetivo describir y analizar las prácticas cotidianas en torno a los dispositivos de profesionalización docente detectadas durante la investigación.

Para presentar este análisis se han organizado cuatro agrupaciones de diferentes tipos de prácticas presentes en contextos de implementación de las nuevas regulaciones laborales docentes. Esta taxonomía ha sido construida en base a la función que cumplen las diferentes prácticas en sus contextos laborales más inmediatos.

El primer grupo son las prácticas de actuación, donde existen acciones cotidianas destinadas a representar el modelo de docencia demandado por las nuevas regulaciones profesionales. El segundo grupo reúne las prácticas de escamoteo respecto de la política, es decir, pequeñas trampas cotidianas respecto de estas nuevas regulaciones laborales. En el tercer grupo se exponen los rumores locales en torno a la política y se analiza la función social de estos y finalmente, en el cuarto grupo, se presentan prácticas y tácticas de manejo y dominio de las políticas desde las posibilidades cotidianas.

Prácticas de Actuación y Representación

En esta subcategoría se exponen micro prácticas en torno a la implementación de las políticas de fortalecimiento docente que tienen en común la actuación y representación por parte de profesores de determinados escenarios y roles. Por prácticas de actuación, se ha comprendido aquellas prácticas que ofrecen un repertorio de conductas, actitudes, relaciones y estética que no son habituales para quien lo desempeña. Se trata de un repertorio de prácticas específicas, que responden a un contexto particular (Goffman, 2006).

En las entrevistas fue frecuente encontrar pasajes donde se relatan experiencias en torno a la implementación y ejecución de diferentes dispositivos de las políticas, como si fueran actuaciones. En el caso de los docentes, estas prácticas de actuación se desarrollan según los relatos principalmente en instancias de evaluación profesional. Sin embargo, también son relatadas respecto de situaciones en que deben recibir visitas de personas ajenas al centro escolar, como supervisores, apoderados o pares evaluadores. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, una profesora se refiere a un momento de la evaluación docente.

Me toca ese día con el primer año, entonces con la unida:::d (.) tengo todo preparadito,

listo y llegan las cámaras entonces yo actúo (Fragmento 10:36).

Al profundizar en esta metáfora sobre la actuación, es posible señalar que los relatos acerca de esta práctica, no constituyen tan solo la descripción de una imagen estática. Por el contrario, la escena actuada la podemos entender como una conjugación de elementos que componen una imagen determinada. ¿Cuáles son los componentes de esta escena construida? Aparte de representar determinado rol, la escena se constituye de una estética particular para realizar la representación de sí mismo. Por ejemplo, muchos profesores relatan maquillarse, ordenar la sala, tenerla lista o preparada, disponer de ciertos recursos audiovisuales o materiales didácticos que no son usados en contextos ordinarios.

La escena implica la construcción de un *setting*, aquellas cosas propias del trasfondo escénico. Se relata tener todo preparado, arreglado, dispuesto para una actuación particular para montar un guion, donde se desarrollan ciertos modales, conductas y actitudes que reflejen coherencia con la atmósfera creada.

Me tocó kinder (.) y:: iba en el día a día preguntando ¿A ver, por qué son importantes los números niños? ¿si no existieran los números, qué pasaría con nosotros?. (0.2) Entonces siempre trabajando preguntas así al azar (0.1) adonde yo quería llegar (0.2) con mi clase filmada nos aprendimos con antelación una canción de los diez perritos cierto? como yo quería que la fueran haciendo los niños tomado unos peluches que les pedí que se yo, entonces (0.1) no realizando la actividad así completa, pero por parte por parte□ (0.2) y: solamente una vez la armé. Ya esto es. Calculé el tiempo (0.2) y listo dije nada más... espero mi filmación (0.2) (Fragmento 11:2).

Como vemos, en este guión hay roles asignados, compromisos con ciertos papeles, que así como se practican, también se debutan. Sin embargo, esta obra presentada no es una obra que permita hablar de sí, de aquello que realmente se quiere mostrar de sí. Es un montaje para dar cuenta de un profesor inexistente en la vida escolar ordinaria.

Los elementos presentados en la escenas relatadas, componen un guión, el cual está hecho en función de las expectativas que ellos creen que la política tiene acerca de ellos. Es una imagen acerca de sí, que ellos creen, es deseada por la política (Scott, 2000).

Goffman (2006), llama a preguntarse cuáles son las partes frecuentes de estas escenas, en otras palabras

¿De qué se compone el guión? Esta pregunta nos introduce en un aspecto interesante de estos relatos, en tanto nos invita a analizar cuál es imagen que ellos proyectan de sí para otros. Aquello que el docente cree que debe representar se articula con la idea de los discursos públicos acerca de la docencia. Las apariencias representadas se asocian a una reproducción del discurso oficial, una rutina que busca complacer expectativas, pero desde un lenguaje estereotipado (Scott, 2000). En este sentido la actuación no tiene que ver con esconder algo de sí, sino con cumplir con un rol codiciado por la política.

Prácticas de Escamoteo

En segundo lugar, nos encontramos con las prácticas de escamoteo, la cuales las podemos definir como llevar a cabo acciones irregulares de manera disimulada, evitando que otros se den cuenta. Entre estas prácticas encontramos fragmentos en que los profesores relatan cómo en los establecimientos se llevan a cabo prácticas como mentir, ocultar información, trabajar en el rango mínimo aceptable o abusar de recursos de la organización. Estas acciones no son ilegales, y tampoco constituyen exactamente insurrección laboral, pero igualmente son acciones que tensionan las formas oficiales de trabajar de acuerdo con las regulaciones del trabajo docente.

Una práctica frecuentemente relatada es la compra de portafolios. El portafolio es una muestra del propio desempeño profesional, que los profesores deben preparar para ser evaluados en este contexto de nuevas regulaciones de su trabajo. El portafolio, junto a otras subpruebas de evaluación, le dará al profesor una calificación, que orienta su trayectoria profesional. En caso de resultar mal evaluado el profesor corre el riesgo de perder su trabajo. De acuerdo a esto, comprar el portafolio consiste en pagar terceros por la realización de este. A continuación un profesor relata esto.

P: Unos profesores que mandan a hacer el portafolio y eso es una realidad (2) ahí hay un grupo que manda a hacer el portafolio y:: pagan (2) y muchas veces salen mejor evaluados que el profe que:::, que el que sudó la gota, la go::, la gota grande ahí y::: que salió básico (2) (...)

E: Y ¿por qué crees que lo hacen?

P: Por lo mismo por la presión social (3) la presión social que se:: no lo justifico pero::: ello::s asumirán la responsabilidad si lo:: si los llegan a pillar pero eh: se hace también lo hacen algunos como te digo son la minoría (Fragmento 4:55).

Otro relato común que evidencia estas prácticas de escamoteo es el abuso de licencias médicas. Asociado a esto, se expone una narración hecha por una profesora justo después de recibir el llamado telefónico de una colega.

P: una profesora va a faltar

E: ¿qué le pasó?

P: cree que un pescado puede haber estado medio descompuesto el que comió y:: no se siente bien y:: está con malestar y pide no venir estas dos últimas horas que tiene hoy (.) esa es otra:::(...) no e::h hay una:: una rotativa de de:: de licencias médicas que ni te digo. La gente cuando le pillan:: algunos de ellos no todos, el::, al sistema. Aquí yo he tenido licencias por más de dos años continuas (0.3) ¿increíble no?

E: qué:: es que es como que hubieran descubierto::

P: la papa

E: claro como

B: la trampita, la trampita como burlamos al sistema (.) ya po (.) entonces eso da como pa:: otro:: capítulo ((ríe)) (Fragmento 10:33).

A lo largo de las entrevistas se relatan episodios en los que se da cuenta de prácticas irregulares, incluso en algunas ocasiones prácticas ilegales que arriesgan su trabajo. Sin embargo, estas acciones son narradas de manera particular, el hablante nunca es el autor de estas prácticas y respecto del quién, cómo y dónde, la información suele ser incompleta.

En general, las narraciones en torno a estas prácticas y las prácticas mismas de escamoteo juegan a quedarse en un límite difuso, desarrollando un halo de ambigüedad. Son prácticas, que de alguna forma hacen tropezar el funcionamiento previsto para las políticas de fortalecimiento docente, sin embargo no es una confrontación directa con la política, ni tampoco son prácticas que puedan ser enfrentadas de manera directa. Para Scott (2000), esta característica, sería justamente prerrequisito de existencia para este tipo de prácticas, en tanto la ambigüedad funcionaría como condición protectora al dificultar la confrontación directa o el castigo.

Un aspecto asociado a la ambigüedad es el anonimato. En general, podemos decir que este tipo de relatos dan cuenta de praxis cotidianas anónimas, es decir, que nunca son relatadas en primera persona, ni tampoco están encabezadas por un nombre propio. Son prácticas

realizadas por cuerpos de otros, pero nunca narradas por quien las lleva a cabo, o quien las narra, nunca las lleva a cabo.

Usualmente, estas acciones gozan de amplia difusión entre los profesores, son conocidas por la mayoría de ellos. Se muestra un amplio conocimiento en la comunidad de este tipo de prácticas, pero circulan a nivel de rumor y son, al menos a un nivel explícito, ampliamente reprobadas. Sin embargo, es interesante porque la información acerca de cómo se llevan a cabo estas prácticas, son de conocimiento popular. Tal cual, lo evidencia un profesor “sabemos que todo el mundo hace triquiñuelas” (Fragmento 12:11).

Por otro lado, cabe señalar que estas prácticas nunca llegan a constituirse en estrategias, más bien son tácticas, aisladas, con escasa articulación con otras prácticas. Estas tácticas se llevan a cabo de manera interrumpida y toman forma más bien cuando las circunstancias se lo permiten. Son modos astuciosos de actuar en los espacios cotidianos, haciendo uso creativo de las circunstancias (De Certeau, 2000).

De acuerdo a Willis (1983), este tipo de prácticas poseen un potencial costo o el riesgo, sin embargo se ven recompensado con el beneficio de llevar a cabo su trabajo o tareas puntuales de maneras más llevaderas o recobrar el poder de regular por sí mismo la intensidad del trabajo, aparejada a las nuevas regulaciones y a la heteronomía de las nuevas formas de trabajo.

El Rumor

Aparejadas a estas acciones de escamoteo encontramos también prácticas de rumor y difamación. Estas prácticas, en general, son expresiones o relatos orales en torno a la política que contienen proposiciones y supuestos acerca de la política en sí, respecto de su funcionamiento o también de los evaluadores o autoridades que son la cara visible de las nuevas regulaciones laborales. Se podría decir que, en los ámbitos más cotidianos del trabajo docente, los rumores circulan deliberadamente y opacan formas oficiales de llevar a cabo los diferentes dispositivos de la política. Este tipo de rumores, o los rumores en general, pueden ser comprendidos como hacer circular informaciones oblicuas, simbólicas y muy imprecisas. Al igual que las prácticas de escamoteo, la ambigüedad o imprecisión tienen la función, o al menos el efecto, de evitar una confrontación o una persecución directa.

Por ejemplo, encontramos relatos descalificadores respecto de las autoridades o la promoción de información desacreditadora de actividades institucionales.

Mi:ra lo que a mí me llegó es que hasta el año pasado nadie había recibido el Avdi (Fragmento 6:26).

Los rumores suelen ser información no corroborada que no ha llegado por un canal oficial, pero que tiene una eficacia notable para difundirse. Suele ser información que está en boca de todos, pero nuevamente no hay una cara visible que sea autor de tal relato. A diferencia de la práctica anterior, podríamos decir que la resistencia no está en comprar el portafolio, si no en el efecto que tienen determinados relatos. En el caso de rumores en torno a la compra de portafolios, podríamos decir que tienen el efecto de mostrar que el sistema nacional de evaluación de desempeño es una política corruptible, saboteable.

De acuerdo a Scott (2000), el rumor y el chisme es una forma común y frecuente de agresión popular disfrazada. En el caso de los docentes cumple una función social específica que puede ser desacreditar determinada decisión de los puestos administrativos o en general de cualquier autoridad, también se podrían interpretar que son relatos que buscan contagiar la disidencia, o predisponer cierta base discursiva para intencionar la interpretación de los fenómenos.

Prácticas y Fantasías de domesticación del poder

Las prácticas cotidianas y fantasías de domesticar el poder se refiere a discursos cotidianos que crean los profesores entorno a formas de funcionar de la política o autoridades, atribuyéndole intensiones o generando hipótesis acerca de su proceder. Este grupo de prácticas se refiere tanto a la generación de estas creencias en sus contextos cotidianos de trabajo, como también a las prácticas que derivan de estas creencias.

De acuerdo a los relatos, conocer los cánones bajo los cuales funciona el poder, parece fundamental para este tipo de prácticas.

Son muy frecuentes los relatos que ponen en sospecha las intenciones de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, y es frecuente también que sean relatos de amenaza hacia ellos.

E: Oye, y, eh::, ¿qué te parece a ti todo esto de fortalecimiento de la profesión, la reforma?

P: Primero, obedece obviamente a lo lógica de cómo funciona el sistema, no tiene nada de raro como funciona (...) me parece que obviamente eh, quieren volvernos atomizados más de lo que están en algunos casos, obviamente no::, si es todo por logros, cuál es el lema, emprendedores que le dicen, que obviamente tiene que seguir

por el derrotero hasta llegar a los gurú de la red de Maestro de Maestros encuentro que, desde mi postura por lo menos, y que es compartida o yo la comparto, y compartimos en realidad como por, unificada con los demás profesores es que, obviamente lo que hace aquí es dividir a los profesores (Fragmento 9:12).

También encontramos relatos en los que circula información respecto de la política: son consejos o meta información acerca de cómo es que se realizan determinadas actividades, trucos y talones de Aquiles de los dispositivos de poder.

Es que claro, porque, teníamos una colega, la profe de religión, que ella fue una evaluadora par, entonces decía que había que decir esta palabras y que ahí tomaban como bien la pregunta(...) (Fragmento 3:27).

En este tipo de narraciones el poder de las políticas y sus programas siempre está presente, donde las acciones y discursos se basan en determinadas creencias de funcionamiento del poder. Se crean hipótesis acerca del poder, se organizan de categorías que lo ordenan, mediante las cuales lo comprenden y le atribuyen intensiones.

Este tipo de narraciones tienen la particularidad de volver predecible el poder y así orientar la propia conducta. Es decir, las hipótesis acerca del proceder del poder son un referente fundamental para orientar decisiones. De cierta manera estas prácticas generan un efecto de certeza, que permite al profesor orientar su conducta, tanto para satisfacer las lógicas políticas como para evadir sus prescripciones. Son narraciones cotidianas acerca de cuáles son los caminos de la política, para poder ellos hacer sus pasos.

En este sentido también son relatos que dan cuenta de un sujeto que cree saber lo que se espera de él y busca las estrategias para dar en el gusto, controlando el costo personal o colectivo implicado. Hay de alguna manera una política de economía personal, una economía vital de escala local.

De alguna manera son narraciones cotidianas que establecen un mapa de directrices acerca de las políticas, acerca de cómo sobrellevarla, pero también de cómo manejarla. Pueden ser fantasías de control y predicción, donde lo interesante no está en la veracidad de estas fantasías, ni menos en su eficacia, sino en relevar este tipo de prácticas cotidianas oblicuas y recónditas respecto de la implementación de las reformas.

Discusiones finales

Las reformas escolares de las últimas décadas sitúan a los docentes como una pieza clave para el funcionamiento de las políticas educativas y el aseguramiento de la oferta de una educación pública de calidad. En general estos dispositivos demandan y prescriben un conjunto de prácticas que no son habituales en los establecimientos, y a pesar de las nuevas regulaciones del trabajo docente, siguen sin ser habituales.

De acuerdo a esta investigación, podemos evidenciar que las prescripciones de determinadas prácticas profesionales entran en un campo local que pone en juego la fuerza de los dispositivos políticos. Los espacios cotidianos interactúan con los dispositivos, matizan a través de prácticas locales, el sentido y propósito genuino de las nuevas regulaciones educativas.

En este sentido, las prácticas locales funcionan como prácticas de resistencia. Es una red de acciones cotidianas y laborales, que coexisten y conviven con las prácticas profesionales impuestas por la política y son acciones que suelen hacer tropezar la implementación armónica de los dispositivos políticos. El roce producido por la cotidianeidad, tensiona la dirección y trayectoria de estos dispositivos.

En este artículo se describieron situaciones en las cuales los docentes ejercen su labor de modos astuciosos, utilizando las circunstancias, abriendo surcos en la institucionalización de los modelos neoliberales. En este sentido, la resistencia puede asumir formas variadas, su grado de organización es muy amplio, pueden ser espontáneas o planificadas. No es posible reducirlas al campo de la acción, contrapuesto al del pensamiento, no es posible reducirlas a ningún campo. La resistencia se puede cristalizar momentáneamente en frases, nombres, acciones espontáneas, gestos, actitudes, pensamientos y significados. Son excepciones mayoritarias, prácticas tan posibles como improbables, tan necesarias como creativas, tan tímidas como violentas, tan rápidas como disimuladas. Cualquier vía y espacio puede anidarla. Y en este sentido, todo y siempre en el espacio escolar, es un potencial terreno de disputas.

Los resultados mostrados son sólo una muestra de las posibilidades, variedades y formas de las prácticas de resistencias, estas corresponden a la potencia de cotidianeidad: inacabable, irreductible.

A mi parecer el fenómeno descrito hasta aquí, nos invita a repensar al menos dos cosas. Primero, respecto de la implementación y evaluación de las Políticas Públicas en educación en general, y en las Políticas de fortalecimiento de la profesión docente en particular. Los

resultados mostrados constituyen una base para repensar la nueva gestión de lo público, en tanto el éxito de políticas y reformas, llevadas en las últimas décadas no depende de la solidez técnica de las propuestas. Es decir, la discusión no estaría en la validez de los indicadores, sino en la incorporación de dimensiones sociales, culturales y cotidianas del trabajo docente. No estaría en hacer fórmulas cada vez más rebuscadas para capturar la realidad, sino en dialogar, mirar y comprender la realidad cotidiana de los profesores. En este sentido es preciso comprender los procesos sociales a la base de la instalación de nuevas reformas para gestionar lo público, y lo cotidiano e histórico del trabajo docente, debe ser visto como una condición y recurso de los cambios en educación y no la piedra de tope.

Asociado a lo anterior, encontramos un segundo desafío asociado a las metodologías y teorías para comprender los fenómenos cotidianos a la base de las nuevas regulaciones laborales de los docentes. Si bien la mirada tecnicista no es suficiente para leer el complejo proceso de implementación de políticas públicas, podríamos decir que las teorías críticas tampoco lo han sido (Fullan, 1998). De acuerdo a Giroux (1986) la teoría social y educativa no habría cumplido su promesa de proveer una mirada crítica y comprehensiva de la escuela. En ocasiones las miradas críticas han sobreenfatizado en los análisis sobre la reproducción, sin embargo estas han fallado en “proveer mayores explicaciones de cómo maestros, estudiantes y otros agentes humanos actúan dentro de contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia.” (Giroux, 1986, p. 3) En tanto son teorías, que pocas veces dejan espacio para momentos de creación.

Respecto de la conceptualización y estudio de las prácticas de resistencia en del trabajo docente, es necesario lograr una apertura metodológica que no busque capturar porciones maniobrables de realidad, sino no que permita una relación fértil con el campo de estudio.

Muchas veces suponemos que estas prácticas deben ser vistas para que existan y, probablemente, uno de sus logros más importantes ha sido saber esconderse, sin desaparecer, trabajar de manera invisible y silenciosa. Hasta volverse invisible para las ramas del poder, investigadores y gobiernos, y así también se vuelven invisibles nuevas formas de ejercer el oficio docente.

Detrás de estructuras, regulaciones y reformas escolares hay una mayoría silenciosa, reinventando día a día la escuela. Es necesario buscar conceptualizaciones y metodologías de investigación que permitan ver las prácticas de resistencia en su potencial creador.

Referencias

- Aróstegui, J. y Martínez, J. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid: Akal.
- Ávalos, B. (2006). *El nuevo profesionalismo: Formación docente inicial y continua*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma educativa. En S. Martinic, y M. Pardo, *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 227-258). Santiago: PREAL-CIDE.
- Bernstein, B. (1997). *Escuela, mercado y nuevas identidades*. Recuperado el 12 de abril de 2009, de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/rae8129.pdf>
- Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar: Vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia* (Tesis doctoral). Recuperado el 14 de noviembre de 2008: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Las_regulaciones_del_trabajo_de_ensenar_vocacion_estado_y_mercado_en_la_configuracion_de_la_docencia_Birgin.pdf
- Bolívar, A. (2004). *La Educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad*. REICE, 2(1), <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González y Y. Sun, (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. (pp. 13-34). Santiago: Centro de Mediciones MIDE UC.
- Castells, M. (1998). *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*. Recuperado el 4 de abril de 2008, de <http://www.fing.edu.uy/catedras/disi/Mat.%20politicas/castells-99.php.htm>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Mexico: Cultura Libre.
- Delamont, S. (1992). *Fielwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. Londres: Falmer.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. doi: 10.1177/146879410100100102
- Denzin, N. (2003). *Performance ethnography. Critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks: Sage.
- Díaz, C. (2010). Tensiones y proyecciones en la modernización de la gestión pública: Discusión desde una perspectiva histórico-cultural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 7-28.
- Freytes, A. (2001). *Desafíos a la identidad profesional de los docentes: La implementación del 3º ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires*. Recuperado el 11 de marzo de 2011: <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/FREYTESFREY.PDF>
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change. A quarter of a century of learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. W. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 214-228). New York: Springer.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago*, 29, 55-65.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gunter, H. y Rayner, S. (2007). Modernizing the school workforce in England: Challenging transformation and leadership? *Leadership*, 3(1), 47- 64. doi: 10.1177/1742715007073066
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa. Treinta años de estudio del trabajo docente. *Latin American studies association XXII International congress*. Washington DC.
- Martínez, J. F. (2010). La evaluación docente en Chile: perspectivas sobre la validez. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 213-221). Santiago: Centro de Mediciones MIDE UC.
- Medá, D. (1998). *El Trabajo, un valor en peligro de extinción*. España: Gedisa.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria.
- Núñez, I. (2002). *Veinte años de políticas referidas a los docentes secundarios en Chile*. Recuperado el 24 de noviembre de 2006, de http://www.piie.cl/documentos/documento/ivan_nunez/20anos_politica_hacia_secundarios.pdf
- Núñez, I. (2004). *La identidad docente: Una mirada histórica en Chile*. Recuperado el 10 de noviembre de 2006, de

http://www.piie.cl/documentos/documento/Identidad_docente_ampliada.pdf

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Francia: OCDE.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational management administration and leadership*, 36(2), 201-219. doi: 10.1177/1741143207087773
- Reyes, L. y Cornejo, R. (2007). *La cuestión docente en América Latina. Estudio de casos: Chile*. Recuperado el 15 de Octubre de 2010: <http://www.opech.cl/inv/investigaciones/FLAPE%20FINAL%20Y%20ENVIADO.pdf>
- Sacristán, G. (1992). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Ed. Lugar Editorial-Instituto de estudios y acción social.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de "profesionalización" para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 178-192.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *REU Sorocaba*, 37(1), 123-141.
- Svensson, L. (2006). New professionalism, trust and competence: Some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 54(4), 579-593. doi: 10.1177/0011392106065089
- Wetherell, M. y Potter, J. (1998). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. Linaza (Eds.), *Psicología, discurso y poder: metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. (pp. 63-78). Madrid: Visor.
- Willis, P. (1983). *Aprendiendo a trabajar o cómo los chicos de la clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Madrid: Editorial Akal.
- Wittman, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational management administration and leadership*, 36(1), 33-54. doi: 10.1177/1741143207084059